

Dr. SOMOS LAJOS főiskolai docens:

AZ ELDÖNTENDŐ KÉRDÉS MINT DIDAKTIKAI PROBLÉMA

Az oktatás folyamatában igen jelentős szerepe van a tanár kérdéseinek, amelyekkel a tanulókat tevékenységre mozgósítjuk, azaz megfigyelésre, ítéletalkotásra, következtetésre, értékelésre és más, az oktatással összefüggő feladatra szólítjuk fel. Tartalom és forma szerint igen különböző kérdések kerülhetnek alkalmazásra a tanítási órán, attól függően, hogy a kérdésnek milyen funkciót kell betöltenie az oktatás folyamatában.

A különféle kérdéstípusok közül az úgynevezett eldöntendő kérdés *évtizedek óta problémát jelent didaktikai irodalmunknak*, mert bár elméleti szakmunkáink állandóan és gyökeresen ki akarják irtani, a gyakorlatban mégis lépten-nyomon találkozunk vele. Legújabb didaktikai irodalmunkban általában ilyen megállapítások olvashatók erről a kérdésről: „Helytelen az eldöntendő kérdés, amelyre a felelet igen vagy nem” [1]. A legtöbb szerző megelégszik ilyen kategórikus kijelentéssel minden indokolás nélkül. Találkozunk azonban indokolással is. Így pl. egyik főiskolai szakdidaktikánk [2] azért helyteleníti az eldöntendő kérdést, mert amint mondja: „ha eldöntendő kérdéseket teszünk fel, nem adunk elég problémát.” Lényegileg ugyanezt a megállapítást találjuk Nagy Sándor legújabb didaktikai munkájában is: „Kerülni kell a hibás kérdéseket. Ilyen többek között az ún. szuggesztív kérdés, amely a feleletet magában foglalja, s a tanuló erre gondolkodás nélkül igen-t mond; ilyen továbbá az alternatív (eldöntendő) kérdés is, amelyre a felelet csak igen vagy nem lehet, s a tanulók a jó szerencsére hagyatkozva mondják vagy egyiket vagy másikat” [3].

Az eldöntendő kérdés fogalma általában azonosult az olyan kérdés fogalmával, amelyre igen vagy nem a tanulók válasza. Igen sok szerző nem is használja az eldöntendő kérdés elnevezést, s csupán az igen-nem válaszos kérdések ellen emel óvást. Egyik főiskolai módszertani jegyzetünk [4] pl. azt írja, hogy „kerülnünk kell a kérdve-kifejtő beszélgetés olyan típusát, amely a tanulóktól csak igen vagy nem feleletet kíván”. Kairov maga is az olyan kérdéseket ítéli el, amelyekre egy szóból álló válaszokat kaphatunk (igen, nem, jó vagy rossz) [5].

Bár igen nagytekintélyű pedagógusok határozottan elítélik az eldöntendő kérdést, egyöntetűnek mégsem mondhatjuk az állásfoglalást

még elméletileg sem, nem is szólva a gyakorlatról. *Jeszipov* és *Goncsarov* szovjet szerzők pl. *Pedagógia* című munkájukban általában azokat a kérdéseket helytelenítik, amelyek magukban foglalják a választ, tehát, amelyek határozottan sugalmazó jellegűek [6]. Joggal állapítják meg ezekről a kérdésekről, hogy semmit sem magyaráznak és semmiképpen sem gazdagítják a tanulók tudását, mert nem kell nekik gondolkodniuk. A legújabb összefoglaló jellegű szovjet pedagógiai műben, amelyet *Kairov—Goncsarov, Jeszipov—Zankov* együttesen állítottak össze [7], nem találkozunk az eldöntendő kérdés bírálatával. A beszélgetés módszerével foglalkozva, csupán a kérdés helyességének a követelményeit állapítják meg.

A mi szakmódszertani irodalmunkban is elég gyakori a kitérés az állásfoglalás elől [8]. Inkább csak a jó kérdés követelményeit ismertetik. Mindebből arra a következtetésre kell jutnunk, hogy *az eldöntendő kérdés tekintetében nincs egységes felfogás, sem határozott állásfoglalás a didaktikai irodalomban.*

Annál kevésbé találkozunk egységes és általánosnak mondható állásfoglalással a gyakorlatban. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a hivatalosnak tűnő véleménnyel szemben a mindennapi *gyakorlatban az eldöntendő kérdésnek elég széleskörű alkalmazása figyelhető meg.*

Figyelemre méltó, hogy „igen-nem” válaszos kérdéseket nemcsak olyan pedagógusoknál tapasztalhatunk, akik elméletileg talán nem elég képzettek, hanem olyanoknál is, akik szakmódszertani problémákkal irodalmi színvonalon foglalkoznak. A *Köznevelés* egyik számában, amely *Julow Viktor* Balassi Bálint: Katonaénekének tanítási tervét közli [9], több olyan kérdést találunk, amelyre a tanulóknak igen-nel, vagy nem-mel kell tudniuk válaszolni. A tanítás bevezető részében a tanár utal az előző órán tárgyalt „Borivóknak való” költeményre, mint *Balassi* vitézi költészetének egy korai példájára. Majd a vers mondanivalójának felidézése után ezt a kérdést vetette fel: „*Bemutatja-e a Borivóknak való*” a vitézi élet egészét? ... A tanulóknak most el kell dönteniük, hogy bemutatja-e egészében, vagy nem. Vajon el lehet-e dönteni ezt a kérdést a véletlenre, vagy a szerencsére hagyatkozva?! Azt hiszem, ezt nem kell bizonyítanunk, hiszen a helyes válasz nagyon is sok mindent feltételez a tanulóktól. Jelen esetben pl. igen jól kell ismerniük a „vitézi élet” teljességét, jól kell ismerniük *Balassinak* „Borivók” című költeményét. De ezek az ismeretek önmagukban még nem képesítik a tanulókat a felvetett kérdés megválaszolására. A „vitézi élet” teljességéről való ismereteiket egybe kell vetniük a „Borivók” tartalmával, s csak ez egybevetés után mondhatják ki a helyes választ. A válasz kimondása előtt mérlegelésre és megfontolásra is szükség van, hiszen a válasznak megalapozottnak, bizonyíthatónak, védhetőnek kell lennie.

Ugyanebben a tanításban olvasható a következő kérdés: — *A vitézi életnek ezzel az ábrázolásával alkot-e típust Balassi?*

A feladat eldöntéséhez a tanulóknak tisztában kell lenniük a típusalkotással és *Balassi* ábrázoló művészetével is. A típusról alkotott álta-

lános ismereteiket egybe kell vetniök az elemzett költeménnyel, s csak ez egybevetés után, igen komoly mérlegelés alapján dönthetik el, hogy Balassi alkot-e típust, vagy nem, a jelzett költeménnyel.

Nem vitás, hogy a fenti kérdések, bár eldöntendő jellegűek, mégis a legnagyobb mértékben gondolkodásra serkentik a tanulókat. De az sem lehet vitás, hogy ezek a kérdések egyúttal előre is viszik a tanítás fonalát, hiszen a továbbhaladás szempontjából szükséges volt tisztázni, eldönteni a felvetett problémát.

Találkozunk eldöntendő kérdésekkel olyan szerzők műveiben is, akik elvi állásfoglalásukban elítélik az eldöntendő kérdést, gyakorlatukban mégsem tudják kiküszöbölni. A kémia főiskolai módszertani jegyzetében [4] pl. azt olvashatjuk, hogy kerülnünk kell az olyan kérdést, amely a tanulótól csak igen vagy nem feleletet kíván. A gyakorlati eljárások, módok illusztrálására szánt egyik tanítási vázlatában mégis találunk igen-nem feleletet igénylő kérdéseket. Pl. a vegyérték és szerkezeti képlet című tanítási vázlat összefoglaló kérdései így hangzanak: Mit nevezünk vegyértéknek? — Hogyan jelöljük az elemek vegyértékét? — Miből állapíthatjuk meg valamely vegyületben egy elem vegyértékét? — Mi a szerkezeti képlet? — *Állandó-e az elemek vegyértéke?* (A kiemelés tőlem.)

A válasz ennél a kérdésnél is csak az lehet, hogy igen vagy nem. Lehet-e vajon erre a kérdésre a szerencse alapján válaszolni? Minden bizonnyal nem, legalábbis olyan tanárnál nem, aki a válasz megokolását is kívánja. Ez viszont alapvető követelménye oktatásunknak. De ha abból a szempontból nézzük a fentebbi kérdést, hogy szükség van-e rá, hasznos-e az oktatásnak abban a mozzanatában, amelybe a tanár beletervezte, feltétlenül igennel válaszolhatunk rá, hiszen a tanulókat arra készíti, hogy az órán tanultakat mintegy összegezzék s egyben alkalmazzák is egy megadott kérdés eldöntésére. Az elmélet és gyakorlat közötti összhang hiányát tapasztalhatjuk azokban a tanítási vázlatokban is, amelyeket pl. Nagy Sándor a „Didaktika alapjai” című könyvében közöl gyakorló pedagógusoktól [10]. Az itt található eldöntendő kérdések közül olyanokat emelünk ki, amelyek az órán folyó munka tudatosítására szolgálnak s mint részletecélkitűzések, további kutatásra, elemzésre szólítják fel a tanulókat.

A hang keletkezése című tanítási egység vázlatában pl. többek között ez a kérdés szerepel: *„Terjed a hang ezen kívül (ti. a levegőn kívül) más közegben is?”* — A tanítás későbbi folyamán: — *Van-e a hangok között különbség?*

Akár abból a szempontból nézzük őket, hogy vajon alkalmasak-e gondolkodásra serkenteni a tanulókat, akár a szükségességük szempontjából, mindenképpen pozitívan kell értékelnünk őket.

Hasonló megállapításokat tehetünk a „Síkidomok hasonlósága” c. tanítási egység vázlatával kapcsolatban is. Miután az osztály a tanár vezetésével megvizsgálta a hasonlóság feltételeit, és előzetes általánosításként megállapították, hogy a hasonló idomok megfelelő szakaszainak aránya egyenlő, és a megfelelő szakaszok párhuzamosak, ez a kér-

dés vetődött fel: a hasonlósághoz „szükséges-e mindkét feltétel? ... Majd, amikor igazolták, hogy az egyik feltétel nem szükséges, további kérdés várt eldöntésre: „Kimondhatjuk-e, hogy valóban elég az első feltétel?”

Akár az oktatásban betöltött szerepük, akár a gondolkodásra készítés szempontjából vizsgáljuk ezeket a kérdéseket, csak azt mondhatjuk, hogy a tanítás fő problémájának a tisztázásához nagy mértékben mozgósíthatják a tanulókat: kutatásra, elemzésre, összehasonlításra, a lényeg kiemelésére, mérlegelésre és határozott álláspont kialakítására. Csupa olyan mozzanatok ezek, amelyeket a nevelő-oktató munka szempontjából igen értékes követelményeknek tekinthetünk.

A mindennapi gyakorlatból számtalan példát idézhetnénk arra, hogy az eldöntendő kérdés az oktatás egész folyamatában, annak minden fő mozzanatában használatos, még pedig szükségszerűen, a tanítást előre vivően, a tanulókat aktivitásra, gondolkodásra készítve. Felvetődik ezek után a kérdés: vajon a gyakorlat a helytelen, vagy inkább az elméletet kell felülvizsgálnunk és pontosabb, szabatosabb megállapításhoz jutnunk ebben a kérdésben is.

Az eddig megvizsgált néhány eset is elegendő annak igazolására, hogy a gyakorlat igen sok esetben alkalmaz eldöntendő kérdést, még pedig jogosan, helyesen. Ebből viszont az következik, hogy *elméleti állásfoglalásunkat kell a gyakorlatnak megfelelőbb módon körvonalazni*. Úgy tűnik fel, hogy nem teljes, hanem csak részigazságot mondunk ki akkor, amikor az eldöntendő kérdést egyetemlegesen elítéljük és minden körülmények között kerülendőnek jelentjük ki. Mint minden más kérdést, ezt is használhatjuk helyesen és helytelenül.

Annak az okát, hogy nem vagyunk egységesek az eldöntő kérdés szerepének és didaktikai értékének megítélésében, abban látom, hogy nem tisztáztuk eléggé a kérdésnek a fogalmát, azonkívül pedig nem vizsgáltuk meg eléggé az oktatás folyamatában betölthető szerepét, s mindezek következtében nem tettünk különbséget a valóban helytelen és a helyesen alkalmazott eldöntendő kérdések között. Az alábbiakban kísérletet teszünk arra, hogy magának a fogalomnak elmélyültebb értelmezést adjunk, majd ennek alapján rámutatunk alkalmazásának helytelen módjaira, végül igazolni szeretnénk, hogy az oktatás minden fő mozzanatában érdemleges alkalmazásra kerülhetnek eldöntendő kérdések.

* * *

Az eldöntendő kérdés értelmezésére, fogalmi jegyeinek kifejtésére kevés kísérlettel találkozunk didaktikai irodalmunkban. Kritériumának általában azt tekintik, hogy a tanulók vagy csak igennel, vagy csak nemmel válaszolhatnak rá. Az eldöntendő kérdésnek olyasféle jellemzése, hogy a felelet csak igen vagy nem lehet rá, semmiképpen sem tekinthető a lényeg kifejező megállapításnak. Még formailag sem pontos, mert — amint arra már Wessely Ödön is rámutatott [11], — „igen-nem” helyett válaszolhatunk rá a kérdezett szóval is; pl. *lehet ezt a*

törtet egyszerűsíteni?. A választ a következőképpen fogalmazhatjuk: igen, nem; lehet, nem lehet. Az viszont kétségtelen, hogy a válasz többféle megfogalmazása csak formai, nyelvi kérdés.

De az eldöntendő kérdések közé olyan kérdések is tartozhatnak, amelyeknél a válasz nem lehet sem igen, sem nem. Ilyenek általában az úgynevezett *diszjunktív kérdések*, amelyek esetében azt kell a felelőnek eldöntenie, hogy pl. a megadott két állítmány közül melyik a helyes. Ilyen kérdés pl.: *A denevér madár vagy emlősállat?* Ebben az esetben is döntésre van szükség. Mérlegelni kell, hogy a denevér fogalmi jegyci alapján véve a madarak, vagy az emlősök lényeges jegyeit egyesítik-e magukban. A válasz formailag csak az lehet, hogy: madár, vagy emlős.

Nem kétséges, hogy az eldöntendő kérdés lényegét a kérdésre adott válasz formája nem fejezi ki.

Didaktikai szerepét és mibenlétét helyesen akkor tárhatjuk fel, ha *nem a válasz formáját vizsgáljuk, hanem azt a funkciót, amelyet az oktatás folyamatában betölt és betölthet.* Ezt kell alapul vennünk általában is, amikor a kérdés szerepét és jelentőségét az oktatásban mérlegre tesszük.

Az eldöntendő kérdés egyik lényeges feladata, hogy *a tanulót választás elé állítsa és határozott véleményt alakíttasson ki a megítélésre szánt esetben.* A választás, amely a döntés mozzanatában realizálódik, általában nagyon összetett pszichikai folyamat eredménye. Ebben a folyamatban tudatosan vagy félig tudatosan különböző logikai műveletekre kerülhet sor.

Vizsgáljuk meg pl. mi szükséges ahhoz, hogy helyesen lehessen válaszolni erre a kérdésre: *A homokbuckás Nyírség alföld-e vagy síkság?*

Mindenek előtt tisztában kell lenni egyfelől az alföld, másfelől a síkság fogalmával. Tudni kell pl. hogy a síkságon lehetségesek kisebb kiemelkedések, dombok, de azt is, hogy az alföld tengerszintfeletti átlagos magassága nem haladhatja meg a 200 métert. Tudni kell továbbá, hogy a síkság lehet fennsík is. Végül azt, hogy a Nyírség átlagos magassága nem haladja meg a 200 m-t. Mindezek az ismeretek önmagukban nem elégségesek a kérdés eldöntéséhez. A három fogalmat (Nyírség, alföld, síkság) egymással kapcsolatba kell hozni, s látni kell dialektikus összefüggésüket, azaz, hogy ugyanannak a jelenségnek általános, különös és egyedi formájáról van szó. Fel kell tudni ismerni a három fogalomban az egyezéseket (azonosságokat) és a különbségeket egyaránt. *A differenciálásnak és azonosításnak* nem éppen könnyű műveleteit alkalmazzuk tehát, mielőtt a felvetett kérdésre adandó válasz pozitív vagy negatív jellegét eldönthetnénk.

A választás, illetve a döntés más esetekben a *konkretizálás* logikai művelete alapján megy végbe. Ha pl. kiránduláson az addig tanultak alkalmazásaként azt kell eldönteniök a tanulóknak, hogy a *galagonya bokor-e vagy fa*, fel kell idézniük magukban a fa, illetve a bokor jellemző tulajdonságait, azaz fogalmi jegyeit. Meg kell azután állapítani

a galagonya lényeges vonásait a felvetett kérdés szempontjából. Ehhez alapos megfigyelés, a tények pontos számbavétele szükséges, majd a megfigyelés és elemzés eredményeként megállapított egyedi fogalmi jegyeket egybe kell vetni a fa, illetve a bokor általános fogalmának a jegyeivel, s csak a velük való azonosítás után lehet kimondani a választ, hogy fa vagy bokor a kért tárgy.

Még bonyolultabb gondolkodási műveletekre van szükség akkor, *ha értékelő állásfoglalásra szólítjuk fel a tanulókat*. Pl. ha évvégi összefoglaló ismételéskor az 1848/49. évi szabadságharc eseményeit újítjuk fel, s közben megállapítást nyert, hogy a mozgalom elbukott, ráadásul óriási áldozattal járt, akár a tanár, akár a tanulók részéről természetesen vetődhet fel a kérdés: *Helyes volt-e kirobbantani a forradalmat? Volt-e értelme annak a nagy áldozatnak, amelyet a nemzet felszabadulása érdekében hozott?*

Nagyon súlyos kérdés ez, amelyre még a legkiválóbb gondolkodók is csak töprengés és hosszas mérlegelés alapján tudnak válaszolni. Annál inkább igénybe veszi az ilyen kérdés a tanulók gondolkodását. Az ilyen természetű kérdéseknél a történelmi ismeretekben való biztos tájékozódás mellett főként az *ok-okozati összefüggések boncolgatása, a következmények, azaz az események távolabbi kihatásának elemzése és mérlegelése alapján adható megokolt felelet*. Az értékelő ítélet meghozásához szükséges egyfelől a szempontok többoldalúsága, másfelől az eseményeknek összefüggéseiben, távlati kihatásában való vizsgálata. Nem is egyszerű logikai-gondolkodási műveletekre van itt szükség, hanem a dialektikus gondolkodás magasabb, bonyolultabb formáira.

Az eldöntendő kérdés természetéhez tartozik az a sajátja, hogy általában *láncszeme egy többtagú kérdéssorozatnak*. Láncszem abban az értelemben, hogy szerves folytatása valamely elemző és ténymegállapító gondolkodási folyamatnak, de láncszem úgy is, hogy *teljessége megkívánja a döntés igazolására való felhívást*. Akár igennel, akár nemmel válaszolnak a tanulók, a legtöbb esetben célszerű a válasz után feltennünk a kérdést: *Mivel tudod megokolni? Be tudod-e bizonyítani? Mire alapítod véleményedet?* — Ha ezek a kérdések rendszeresen kapcsolódnak az eldöntendő kérdéshez, a tanulók hozzászoknak a megokolt válaszokhoz, s eleve megóvjuk tanítványainkat a felelőtlen, meggondolatlan kijelentésektől, a véletlenre való hagyatkozás ürességétől. Ilyen körülmények között az *eldöntendő kérdésre harmadik válasz is lehetséges*: „nem tudom”, „nem vagyok benne bizonyos”. A továbbhaladás szempontjából ez sem értéktelen, hiszen rámutat arra, hogy a probléma megoldásához szükséges előfeltételek hiányosak, vagy rendezetlenek. Megtudjuk belőle, hogy mit kell pótolnunk, helyesbíteniünk.

Az eldöntendő kérdés didaktikai szerepének és értékének helyes megítélése csak akkor remélhető, ha a *kérdést az oktatási folyamat egészében vizsgáljuk*, s nem abból kiszakítva, metafizikusan. Erre a vizsgálati módra már Berencz János is rámutatott [14]. Joggal tette bírálat tárgyává, hogy a pedagógiai elvek alkalmazásában merevek vagyunk. Így van ez az eldöntendő kérdés esetében is. Az egyes esetek-

ben helytelenül és szükségtelenül alkalmazott kérdések miatt az egész kérdéstípust hajlandók vagyunk elítélni.

* * *

Magunk is azon a nézeten vagyunk, hogy *a tanításból ki kell küszöbölnünk minden formális jellegű, gondolkodást nem igénylő, az oktatás folyamatában tényleges szerepet nem játszó kérdést.* Természetesen, nemcsak az eldöntendő kérdésre vonatkoztatjuk ezt, hanem minden másfajta kérdésre is, hiszen más kérdések is lehetnek formálisak, üresek és meddők. Különösen *gyakorik és jellemzők voltak az ilyen kérdések a Horthy-korszak népiskolai oktatási módszereire.* A harmincas években népoktatásunkban a formalizmus szinte hivatalos rangra emelt didaktikai követelmény volt. A tanulók aktivitásának elvét öncélú bűvészkedéssé torzította az a felfogás, hogy „mindent a tanulókból kell kihozni”. Ennek érdekében kérdést kérdésre halmozva próbálták „aktivizálni” a tanulókat, mit sem törődve azzal, hogy tartalmaz-e valamilyen problémát a kérdés, alkalmas-e gondolkodásra készíteni a tanulókat, vagy hogy tárgyilag és logikailag kellő mértékben elő van-e készítve. Igen jól megfigyelhető ez a jelenség a harmincas évek egyik legnagyobb tekintélyű gyakorlati pedagógusánál, Drózdgyulánál is. Módszertani kézikönyveiből tanulságos példákat emelhetünk ki annak igazolására, hogy *eldöntendő kérdéseket gyakran használtak pedagógusaink haszontalanul, formálisan.*

Vizsgáljuk meg pl. Drózdgyulának az I. osztályos beszéd- és értelemgyakorlati kézikönyvéből „A szántóföld termesztett növényei” című tanítási egységet. A tervezet szerint ezt az anyagot a határban tett tanulmányi séta előzte meg, tehát konkrét tapasztalatokra kívánt támaszkodni. A megbeszélés során többek között ez a kérdés vetődik fel:

— *Külön ültetik-e a babot, tököt, dinnyét, avagy kukorica között?*

A kérdés egyszerű ténymegállapításra szorítkozott, a séta folyamán tapasztaltak egyszerű felelevenítésére. Semmi olyan kérdés nem következett utána, amely arra készítette volna a tanulókat, hogy a tényeken elgondolkozzanak egy kicsit, hogy pl. magyarázatát próbálnák adni annak, miért ültetik külön az egyik növényfélét, miért ültethetik kukorica közé a másikat. Így magában még a tényismeretek mennyiségét sem növelte, hiszen a kérdés semmi többet nem tartalmazott, mint amit már a sétán tapasztaltak és megállapítottak. Egyre volt csak jó, hogy a tanulókból egy feleletet „kihozzanak” vele.

De vizsgáljuk meg ennek a tanításnak egy másik eldöntő kérdését:

— *Láttunk-e kikelt burgonyát, kukoricát a határban?*

Erre sem volt nehéz rámondani, hogy: láttunk. Ebben az esetben sem lehet mással indokolni a kérdés feltevését, csak azzal, hogy a tanulók mondjanak valamit, s a beszélgetés legyen „élénk és változatos”. Értékben nem különbözik ettől a kérdéstől az sem, amelyik nem eldönteni kíván valamit, hanem csak tényt megállapítani:

— *Milyen magasak voltak? (ti. a látott kukoricák).*

Csak a tények, a felületi jelenségek állnak itt a kérdezés központ-

jában. Semmi elemzés, semmi kutatás, semmi törekvés a lényeg, az összefüggések feltárására.

Olyan eldöntő kérdésekre is bukkanunk itt, amelyek látszólag gondolkodásra akarják bírni a tanulókat. A kérdés megfogalmazása azonban határozott sugalmazásra, befolyásolásra vall. Ilyen kérdés pl.

— *Csak annyi terem-e a határban, amennyit a község lakossága elfogyaszt, avagy felesleges is terem?*

Ertelmesen válaszolni erre csak az tudhat, aki először is tudja, mennyi terem a határban, másodszor meg azt tudja, hogy mennyit fogyaszt el a község lakossága. Erről azonban szó sincs az egész beszélgetésben. Nyilvánvaló tehát, hogy teljesen üres, formális kérdés, amely sem az ismereteket nem gyarapítja, sem a gondolkodást nem fejleszti. A fontos itt is az volt, hogy „tudjanak rá” felelni a tanulók, hogy folyamatosan „haladjon” előre a beszélgetés.

Hasonló kérdezői technikával napjainkban is találkozunk. A *Köznevelés* egyik korábbi számában arról olvashatunk [16], hogyan irányítja a tanító kérdéseivel a tanulók gondolkodását. A „Kert az ablakban” című olvasmány tárgyalása során többek között ilyen kérdéseket vet fel a tanító:

— *Nézzétek meg: kilátszik-e a kerti utak földje, kavicsa, homokja?*

— Nem, mert a földet még a hó takarja.

— *Hamarosan megjönnek vajon a madarak?*

— Igen, pedig a fákon még nincsenek levelek.

Az első kérdés egy egészen nyilvánvaló tényre irányul. Nem sokat kell gondolkodni rajta, hogy megállapítsák: nem látszik ki... A második kérdés meg éppenséggel akadályozza a gondolkodást, mert hiszen a fákon még semmi sem jelzi a tavasz érkezését, ami hírnöke lehetne a madarak visszatérésének.

Az ilyenfajta „eldöntendő kérdések” ellen, amikor a valóságban semmi eldönteni való nincs, amelyek formálisan, meghatározott didaktikai funkció nélkül kerülnek bele a tanítás folyamatába, joggal harcoltunk a didaktikai irodalmunk, s mi magunk is ezt tesszük, amikor rámutatunk meddőségükre, haszontalanságukra. Ezeket a kérdéseket azonban el kell határolnunk azoktól, amelyek komoly megfontoláson, elemzésen és mérlegelésen alapuló tényleges, és a tanítás szempontjából jelentős döntést, választást, értékelést kívánnak.

Az eldöntendő kérdés helyességének legfőbb kritériuma az, hogy először is tényleges döntésre, tehát megfontoláson alapuló állásfoglalásra készítse a tanulót, másodszor pedig az, hogy erre a döntésre a nevelés-oktatás konkrét céljának és feladatainak megvalósítása érdekében ténylegesen szükség legyen.

A kérdés didaktikai funkciói

A didaktikai kérdések leírásában és értékelésében feltűnően nagy a sokféleség szakirodalmunkban. Ennek egyik fő oka abban kereshető, hogy az oktatás kiemelkedően fontos mozzanatának az új ismeretek

feldolgozását tekintik pedagógusaink. A didaktikai irodalomban ez abban jut kifejezésre, hogy *a kérdést általában csak mint a beszélgetés módszerének egyik tényezőjét vizsgálják*, s abból a szempontból értékelik, hogy milyen szerepet tölthet be az új ismeretek feldolgozásában. Ez nem helyes szemlélet, különösen a marxista pedagógiában nem, amely az ismeretszerzéssel egyenrangúnak tekinti az ismeretek gyakorlati alkalmazását, s ebből kifolyóan igen fontosnak tartja annak ellenőrzését is. *Kérdésre egyaránt szükség van az oktatásnak minden fő mozzanatában, az ellenőrzéstől az alkalmazásig. De a fő feladatokon belül is tovább differenciálódnak a kérdések.* Ezt a szempontot helyesen érvényesíti földrajzi szakdidaktikai jegyzetében *Udvarhelyi Károly és Gáll Béláné*. Szerintük a kérdés irányulhat a régi ismeretek felújítására, a térképen való tájékozódás ellenőrzésére, megfigyelésre, okozati összefüggések kifejtésére, a fejlődés megállapítására, összehasonlításra és összefoglalásra. A vizsgálódás körét a feleltetésre szűkítve le, *G. J. Kazmin* szovjet pedagógus cikke alapján, *Jósa Zoltán* a kérdéseknek nyolc típusát különbözteti meg, és pedig: elbeszélésre, magyarázatra, az ismeretek alkalmazására, következtetésre, kutatásra és indokolásra, értékelésre és összehasonlításra hívni fel a tanulókat, egyes esetekben pedig arra, hogy feleletüket rajzzal kapcsolják össze [17].

A kérdés funkcióinak legtúzetesebb vizsgálatát irodalmunkban *Barabás Klára és Lénárd Ferenc* végezték el [13]. Egy budapesti általános iskola felső tagozatában egy délelőtti elhangzott összes kérdéseket (1573) elemezve, funkció szerint nyolc csoportot különböztettek meg. Vizsgálataik szerint a kérdések fő funkciói ezek lehetnek:

1. Felmérhetjük velük, milyen mértékben sajátították el a tanulók az ismereteket.
2. Meggyőznek, vajon értik-e a tanulók, és jól értik-e, amit mondanak?
3. Beszámoltatjuk segítségükkel a tanulókat saját élményeikről, tapasztalataikról.
4. Érdeklődést keltünk.
5. Fejleszthetjük a tanulók gondolkodását.
6. A tanulókat értékelésre, állásfoglalásra nevelhetjük.
7. Fejleszthetjük a tanulók aktivitását, önállóságát.
8. Meggyőződhetünk a készségek elsajátításának fokáról.

E nyolc fő feladaton belül összesen 23 kérdéstípust különböztetnek meg, aszerint, hogy milyen részletfeladatot töltenek be az oktatás folyamatában.

Az eldöntendő kérdés, mint típus, nem szerepel csoportosításukban, ami érthető is, hiszen ezek a kérdések a betöltendő funkció szempontjából hasonló változatosságot mutatnak, mint a többi kérdések. Szerepük lehet tehát a számonkérésben és általában az ellenőrzés folyamán; az új ismeretek feldolgozásában és az ismeretek alkalmazásában. Az alábbiakban az *oktatás főbb mozzanatai szerint vizsgáljuk meg az eldöntendő kérdés didaktikai funkcióit.*

A házi feladatok ellenőrzése során akár fogalmazási, akár számtani feladatokat beszélünk meg az osztállyal, lépten-nyomon fel kell vetnünk eldöntendő kérdéseket. Pl. fogalmazási feladat megbeszélésénél: A tartalom megfelel-e a fogalmazvány címének? Nincs-e benne felesleges, oda nem illő részlet? Tartalmaz-e a fogalmazás minden lényeges dolgot? Szerkezete arányos-e? Stílusa megfelel-e a nyelvhelyesség és változatosság követelményeinek? stb... Számtanpéldák ellenőrzése során egy-egy példa eredményének ismertetése után helyénvalók az ilyen kérdések: Helyes-e az eredmény? Lehetett volna egyszerűbben is megoldani a feladatot? Lehetett volna más módszert is alkalmazni? ... stb.

A szóbeli feleltetésnél sem lehet mindig nélkülözni, különösen amikor arról kívánunk meggyőződni, hogy képesek-e alkalmazni, a gyakorlatban felhasználni a megszerzett ismereteket; vagy ha azt akarjuk ellenőrizni, hogy képesek-e helyesen értékelni az eseményeket. Az elkövetett hibák kijavítására, a hiányok pótlására is igen sokszor eldöntendő kérdések formájában hívjuk fel a tanulókat: pl. rossz meghatározások, téves adatközlés esetén erősen mozgósítják az osztályt az ilyen kérdések: Helyesek voltak-e a meghatározások? Hogyan kellene jobban megfogalmazni? Helyes volt-e minden megállapítás? Mi volt helytelen? Nem volna célszerű ilyen esetekben egyoldalúan nekünk bejelentenuk azt, hogy nem volt jó a meghatározás, vagy hogy téves adatok fordultak elő a beszámolóban. Így is lehet, de megítélésünk szerint az előbbi eljárásnak nagyobb a mozgósító ereje.

A szóbeli beszámolóhoz kiegészítő kérdést is intézhetünk eldöntő kérdés formájában, pl. a tatárjárásról lévén szó: Kapott-e IV. Béla külföldről segítséget?

Az új anyag tárgyalása során az eldöntendő kérdésnek igen fontos szerepe lehet. Irányulhat ez a szerep arra, hogy a tanulókat további kutatásra, elemző és bizonyító eljárásra készítse, de irányulhat arra is, hogy a vizsgálódás, a kutatás és bizonyítás egy-egy szakaszát lezárjuk vele.

Kutatásra készítetnek pl. azok a kérdések, amelyekkel e tanulmány bevezető részében foglalkoztunk, annak igazolására, hogy gyakorló pedagógusaink lépten-nyomon felhasználják az elemző munka folyamán az eldöntendő kérdéseket. Saját gyűjtésünkéből is bőven idézhetnénk, de megelégszünk itt egy-két példa bemutatásával is. A jelen Évkönyv egyik tanulmánya Járosi András tollából a negatív számok tanításának módjával foglalkozik. A napi hőmérsékleti változások lehetséges adataiból táblázatot állítanak össze az órán, s ebben a táblázatban változva fordulnak elő pozitív és negatív számok és a velük való összeadási műveletek. A pozitív és negatív számok összeadásában megnyilatkozó törvényszerű jelenség észrevételére miatt ezt a kérdést veti fel a tanár: *Van-e valami megegyezés az első két sor (pozitív számok) és a második két sor (negatív számok) összeadási feladatában?* Ez a kérdés először is megfigyelésre hívja fel a tanulókat, azután a megfigyelt jelenség elemzésére, végül absztrakcióra. E műveletek elvégzése után a tanulók maguk is meg tudják állapítani, hogy az összeg abszolút ér-

téke a pozitív vagy negatív számok összeadása esetén egyaránt a tagok abszolút értékének összegével egyenlő.

Egy nyelvtani óra keretében is vizsgáljuk meg az eldöntendő kérdés alkalmazásának lehetőségét és értékét. Az óra az Egri Ped. Főiskola gyakorló általános iskolájában folyt le a VI. osztályban. A tanítási egység: a főnévi igenév. A szemléleti anyag egyik példája ez volt: Könnyű a jó tanuló megismerése. Az ezt követő példamondat ugyanezt a gondolatot fejezte ki, de módosított nyelvi formában: Könnyen megismerni a jó tanulót. Ez utóbbi mondatnak a táblára kerülése után ez a kérdés hangzott el a tanár részéről: *Van-e különbség az első és második mondat tartalma, értelme között?* Összehasonlító elemzéssel a tanulók megállapítják, hogy a két mondat jelentése között nincs különbség. Ezzel a megállapítással egy igen fontos következtetésnek az alapját teremteték meg, amely szerint ugyanazt a gondolatot más-más nyelvi formában is ki lehet fejezni. Ez a megállapítás alapja lett a további vizsgáldásnak, amelynek folyamán kiderítették, hogy a főnévi igenév mondatbeli funkciói során igei és főnévi sajátosságokat egyaránt felmutat.

Az ismeretek alkalmazása éppen úgy szükségessé teheti eldöntendő kérdések beiktatását, mint az ellenőrzés, vagy az új ismeretek feldolgozása. A matematikában pl. ha a számtani feladatot nem szintetikus, hanem analitikus módszerrel kívánjuk megoldani, szinte elkerülhetetlen az ilyen kérdés a probléma ismertetése után: *Számíthatjuk-e mindjárt a kérdezett adatot? Mit kell kiszámítanunk előbb?* Aztán? A kérdéseknek ez a sora nem véletlen, és nem szükségtelen, hiszen mindeniknek megvan a maga helye és értelme a példamegoldás folyamatában. Előbb arról kell döntenie, hogy milyen részfeladatokat kell megoldani, azután ezek sorrendjét megállapítani.

Történelmi és irodalmi órákon éppen a világnézeti és erkölcsi nevelés érdekében gyakran kell felvetnünk úgynevezett *értékelő kérdéseket*, amelyeknek a formája lehet eldöntő is. Ilyen pl. az a kérdés, amelyet az 1848/49. évi magyar szabadságharc eseményeivel kapcsolatban a tanulmány elején idéztünk. Hasonló kérdés felvetését igen nevelő hatásúnak figyeltem meg az 1905-ös orosz forradalommal kapcsolatban az Egri Ped. Főiskola gyakorló általános VIII. osztályában.

Ezekről a kérdésekről helyes meglátással állapítja meg *Barabás Klára és Lénárd Ferenc*, hogy „még az indokolásnál is nagyobb igény nyel lépnek fel a tanulóval szemben, mert saját ismeretein, tudásán kívül semmilyen támpontja nincsen. Az ilyen kérdések igen nagy mértékben rászoktatják a tanulókat az önállóságra, az önálló véleményalkotásra, és így a gondolkodást, a határozottságot, a tanulók személyiségét fejlesztik” [18]. Persze, hozzá kell tennünk, hogy az értékelést csak akkor tekinthetjük pozitív tevékenységnek, ha a tanuló képes azt meg is indokolni.

Összefoglalás

Az eldöntendő kérdés lényegét tekintve, választás, értékelés elé állítja a tanulót, s a lehetőségek, illetve a helyes döntés felismeréséhez egyfelől igen pontosan megfogalmazott, határozottan kialakított ismereteket, másfelől alapos elemzést, az azonosságok és különbségek felismerését, nagyobb összefüggésekben való gondolkodást kíván.

A kérdésre adott felelet formáját tekintve, lehet *igen* vagy *nem*, de válaszolhatunk rá a kérdezett szóval is. A diszjunktív kérdés esetében, mikor két dolog közül kell kiválasztani a helyeset, a felelet sem *igen*, sem *nem* nem lehet. Ilyenkor a helyesnek ítélt fogalommal válaszolunk. Harmadik eset is lehetséges a válaszadásban: „Nem tudom”, „Nem vagyok benne bizonyos”.

Az eldöntendő kérdés a tanítás minden fő mozzanatában alkalmazható.

Pedagógiai értékét az szabja meg, hogy a tanulók meg tudják-e indokolni válaszukat, vagy nem, ezért helyes, ha indoklásra felszólító kérdést vetünk fel a válasz megadása után.

Helyességének legfőbb kritériuma az, hogy a tanulókat valóban döntés elé állítsa, és hogy erre a döntésre a tanítás általános és konkrét feladatai szempontjából valóban szükség legyen.

A felvetett kérdés eldöntésében biztosítani kell a tanulók önállóságát. A kérdés semmiféle formában ne tükrözze a kérdező álláspontját, vagy azt, milyen választ szeretne kapni.

Képessé kell tennünk a tanulókat, különösen az értékelést igénylő kérdések esetén arra, hogy szubjektív érzéseiktől függetlenül is tudjanak helyes következtetéseket levonni. Ez nemcsak a valóság törvényeinek, legjellemzőbb tulajdonságainak helyes megismerését teszi lehetővé, hanem a valóság tényeinek és törvényeinek tiszteletére is tanít.

Amikor az eldöntendő kérdés legfőbb kritériumát abban jelöltük meg, hogy a tanulót tényleges és a tanítás folyamata szempontjából szükséges döntés elé állítsa, ugyanakkor azt is kimondtuk elvileg, hogy *kerülnünk kell azokat az „eldöntendő kérdéseket”, amelyek csak formájuk szerint azok, de a tanításban semmi lényeges funkciót nem töltenek be*, amelyeknél akár az „igen”, akár a „nem” kimondásához nincs szükség gondolkodásra.

I R O D A L O M

- [1] A tanítási óra. A Pedagógus Továbbképzés Füzetei. Összeállította Szokolszky István.
- [2] Dr. Rónai Béla—Dr. Terescsényi Ferenc: A magyar nyelvtanítás módszertanának vázlata. 1959. Jegyzet a pedagógiai főiskolák számára.
- [3] Nagy Sándor: Az oktatás elmélete. Tankönyvkiadó, 1960.
- [4] Forgách Géza: A kémia oktatásának módszertana. 1954. Jegyzet a pedagógiai főiskolák számára.
- [5] Kairov: Pedagógia. Tankönyvkiadó. Budapest, 1954.
- [6] Pedagógia a pedagógiai gimnáziumok számára. 1950. A könyv Jeszipov—Goncsarov hasonló című könyvének fordítása.

- [7] Kairov—Goncsárov—Jeszipov—Zankov: Pedagógia, 1960. Tankönyvkiadó Vállalat.
- [8] Pedagógia I. rész. A tanítóképzők II. osztálya számára. A könyv Jeszipov—Goncsárov Pedagógia című könyve 1948. és 1950. orosz nyelvű moszkvai kiadásának felhasználásával készült 1953-ban.
A vitatott kérdés szempontjából hasonló nézetet vallanak:
Szende Aladár: A nyelvtanítás módszertana. 1954. Jegyzet a pedagógiai főiskolák számára.
Nemes István: Az irodalomtanítás módszertana. 1960. Jegyzet a pedagógiai főiskolák számára.
Muhy Jánosné: A biológiai tárgyak tanításmódszertana. 1959. Jegyzet a pedagógiai főiskolák számára.
- [9] Julow Viktor: Balassi Bálint Katonaének című költeményének elemzése. Köznevelés, 1952. 15. sz.
- [10] Nagy Sándor: A didaktika alapjai. Akadémiai Kiadó, 1956. Kandidátusi értekezés.
- [11] Weszely Ödön: Népiskolai oktatástan elemi népiskolai tanító- és tanítónőképző intézetek számára. Negyedik átdolgozott kiadás. Budapest, 1917.
- [12] Dr. Udvarhelyi Károly—Gáll Béláné: A földrajztanítás módszertana. Jegyzet a pedagógiai főiskolák számára. 1959.
- [13] Barabás Klára—Lénárd Ferenc: A tanárok kérdései. Pedagógiai Szemle, 1957. 2. sz.
- [14] Dr. Berencz János: A szovjet pedagógia alkotó alkalmazása. Köznevelés, 1956. 8. sz.
- [15] Drózd Gyula: Beszéd- és értelemgyakorlatok az I. osztály számára.
- [16] A. J. Szorokina: A tanító kérdéseinek szerepe a tanulók gondolkodásra való nevelésében. Köznevelés, 1951. 19. sz.
- [17] Jósza Zoltán: A tanár kérdései a számonkérésben. Köznevelés, 1956. 2. sz.
- [18] Nagy Sándor: A tanítási óra felépítése és elemzése. 1953.

Felhasználtuk még a következő irodalmat:

- Dr. Bakos József: A tanári beszéd. Az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve, 1960.
- Fekete János: Összefoglaló népiskolai módszertan. 1941. Pécs.
- Nagy Sándor—Kelemen László: Didaktika. Jegyzet a pedagógiai főiskolák számára. 1957.
- Faragó Lászlóné: A tanító kérdései olvasmánytárgyalási órákon. Köznevelés, 1951. 2. sz.
- Morozov: A pedagógus órán feltett kérdései. Pedagógiai Szemle, 1957. 2. sz.
- Kazmin: Hogyan feleltessünk? Köznevelés, 1951. december 1.
- Lénárd Ferenc: A tanulók kérdései egy olvasmánnyal kapcsolatban. Pedagógiai Szemle, 1957. 4. sz.

Dr. SOMOS LAJOS:

DIE ENTSCHEIDENDE FRAGE ALS DIDAKTISCHES PROBLEM

Der Gebrauch der sogenannten entscheidenden Frage im Unterricht ist umstritten. Viele von Erzieher verwerfen diese Art der didaktischen Frage als wertlos. Die Praxis und die neueren Untersuchungen beweisen aber, dass dieser Typus der Fragen im Unterricht nicht nur verwendbar, sondern auch nötig sein kann. Durch diese Fragen werden die Schüler gegen eine wirkliche Entscheidung gestellt, wodurch das Denken in grösstem Masse in Anspruch genommen werden kann. Es gibt freilich auch formale entscheidende Fragen, die zu vermeiden sind.